

## **LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UN DISEÑO PARA SU AUTOEVALUACIÓN**

Rosario Mérida Serrano. Universidad de Córdoba (ed1meser@uco.es)  
M.<sup>a</sup> Elena González Alfaya. Universidad de Córdoba (ed2goalm@uco.es)  
Carmen Tabernero Urbieto. Universidad de Córdoba (ed1taurm@uco.es)

### **RESUMEN**

El concepto de competencia ha irrumpido con mucha fuerza en la formación universitaria, y se ha introducido con bastante rapidez como un cambio sustancial promovido por el EEES. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre su significado y, sobre todo, sobre sus repercusiones para la mejora de la práctica docente en Educación Superior. Dada su polisemia y usos ambiguos, cuando no contradictorios, es necesario clarificar de qué concepción partimos, realizando un análisis de los referentes y estudios más relevantes a nivel nacional e internacional. Intentar discernir claramente entre competencias y destrezas mecánicas, que poco contribuyen a mejorar la calidad docente y que nos retrotraen a etapas ya superadas, es uno de los propósitos de este trabajo. Finalmente, presentamos el diseño de una aplicación informática autoadministrada (PROECO), que proporciona a los y las estudiantes la posibilidad de evaluar sus competencias de español, inglés, TIC y cooperación al iniciar y al finalizar sus estudios de Grado. Esta aplicación ofrece al alumnado la oportunidad de conocer su nivel de dominio de las competencias mencionadas, al tiempo que pone a su disposición unos informes para facilitar su proceso de mejora.

**Palabras clave:** Competencias, Evaluación, Educación Superior

### **ABSTRACT**

The competence concept has grown with much force into the university education frame, and it has been introduced with enough rapidity to promote a substantial change inside the EHEA. Nevertheless, it is necessary to reflect on its meaning and, mainly, its repercussion for the improvement of the educational practice within Higher Education. Due to the polysemy and the ambiguous or contradictory uses of the competence concept, it is necessary to clarify which is the adequate concept. So we started from a review of the competence's concepts as well as a review of the most outstanding studies at national and international level. One of the purposes of this work is trying to clearly discern between competences and technical skills,

where technical skills hardly contribute to improve the educational quality. In addition, we explain the design of a self-assessment tool, an IT application (PROECO) which provides the students with the possibility of evaluating their competences on Spanish, English, IT and social cooperation when initiating and when finalizing their Degree. This application gives the students the opportunity to know their degree of knowledge on the above mentioned competences, while it makes available a proper feedback to facilitate their process of improvement.

**Keywords:** Competences, Evaluation, Higher Education

## 1. INTRODUCCIÓN. EEES Y EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

El trabajo que presentamos se centra en el diseño de una herramienta informática cuya finalidad es conocer y evaluar las competencias transversales del alumnado al iniciar (evaluación inicial) sus estudios de Grado y al finalizarlos (evaluación final). Deseamos conocer la evolución que han experimentado en el dominio de las competencias transversales seleccionadas durante sus estudios universitarios. Es nuestro propósito ofrecer una aplicación informática autoadministrada para facilitar su cumplimentación por parte del alumnado desde diferentes lugares y en momentos distintos. Para ello, se ha diseñado la aplicación PROECO (Proyecto de Evaluación de Competencias), la cual incluye diferentes pruebas de evaluación para valorar cuatro competencias: (1) Dominio de español; (2) Dominio de inglés; (3) Dominio de las TIC y (4) Dominio de la competencia cooperativa. Además la herramienta ofrece la posibilidad de ir construyendo un curriculum vitae del alumnado ajustado al formato establecido en el *Europass*, así como obtener unos informes orientativos en los que se indican las acciones que pudieran acometer para seguir mejorando.

Consideramos que es una herramienta que puede ser útil para la evaluación de competencias puesto que en la actualidad, y desde hace algunos años, coincidiendo con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), el término y concepto de competencias está presente en la mayoría de los discursos relacionados con la Educación en general y con la Educación Superior en particular.

Los pilares o cambios más importantes propuestos por el EEES se pueden identificar con: (1) Un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (en adelante ECTS) con el que se pretende homologar los sistemas de reconocimiento en todos los países miembros, al valorarse el tiempo de trabajo total de los estudiantes para superar las materias de los Planes de Estudio, y no sólo las horas de docencia específica de la materia, lo que supondrá una mayor responsabilidad, implicación y autonomía del alumnado en su proceso de enseñanza aprendizaje; (2) La armonización de la estructura de los estudios universitarios, articulándolos en Grados, Máster y Doctorado, que implica que cada uno de los países lleve a cabo reformas legislativas y normativas para permitir la libre circulación e intercambio de titulados y alumnado en el Espacio Europeo; y (3) Los estándares de calidad que permitirán

una mayor transparencia, comparación y, por tanto, reconocimiento de las calificaciones y titulaciones en Europa.

Estas circunstancias o retos que la Educación Superior debe afrontar coinciden, en gran medida, con los cambios que ha experimentado en los últimos años la universidad y que Zabalza (2001) identifica con el cambio en la orientación de la formación que se imparte, pasando de un modelo formativo centrado en la enseñanza a un enfoque más interesado por los procesos de aprendizaje del alumnado. Dicho giro en las estrategias formativas responde a la introducción de las TIC en la docencia universitaria y al excesivo teoricismo detectado en las evaluaciones institucionales de los diferentes estudios superiores. Este academicismo ha generado una escasa conexión entre la universidad y la sociedad, especialmente en el ámbito laboral. A esta situación se añade la influencia de los cambios profundos en las demandas del mundo productivo y de los empleadores. Ya no se pide sólo un gran caudal de conocimientos o unas competencias técnicas muy especializadas. Se solicitan habilidades personales más genéricas que nos permitan continuar formándonos a lo largo de toda la vida (González y Wagenaar, 2003).

La necesidad de afrontar y adaptarse de manera efectiva a la nueva realidad universitaria y social que estos cambios han generado ha dado lugar, a su vez, a los distintos procesos centrados en el aprendizaje por competencias.

Desde el inicio del proceso de convergencia se ha señalado la necesidad de potenciar las competencias. Ya en la Declaración de Bolonia (1999) se destacaba la necesidad de "conferir a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio", y durante todo el proceso han continuado estando muy presentes en los diferentes foros, tanto a nivel europeo como nacional, considerándose como una dimensión de especial importancia para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios.

Zabalza (2004) las define como uno de los cinco miuras de la convergencia europea, junto con ámbitos también muy relevantes, y a su vez muy relacionados entre sí, como los créditos ECTS, el aprendizaje autónomo del alumnado, el aprendizaje a lo largo de la vida (*Life Long Learning*) y la elaboración de materiales didácticos.

Sin embargo, a pesar de su relevancia, sigue siendo un término controvertido que genera en muchos casos confusión, y en otros posturas extremas de defensa (especialmente por las potencialidades de cambio, mejora e innovación) o rechazo (principalmente por su identificación con retrocesos a etapas educativas ya superadas y por el temor a la profesionalización excesiva de la educación superior).

## 2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

En mucha de la ya amplia literatura que existe sobre este tema se resalta la polisemia del término y la gran variedad de definiciones que existen. Dada esta gran variedad de definiciones señalamos a continuación una breve síntesis de las aportaciones que son utilizadas más recurrentemente, y que consideramos en mayor medida clarificadoras:



Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Le Boterf, 1998: 32).

En cuanto a las competencias, en este contexto, se entiende por este concepto la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión (Zabalza, 2004: 19).

Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto (Perrenoud, 2004: 17).

Nos identificamos con una concepción de competencia entendida como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes, que de forma global se ponen en marcha para dar una respuesta eficaz a cualquier demanda o situación que se produzca en el contexto vital de las personas (Mérida, 2006). Por ello, suscribimos el enfoque que nos presentan autores como Perrenoud (2001), Rychen y Salganik, (2003), Informe DeSeco (2003) y Pérez (2007).

Hay varios aspectos que son comunes a la mayoría de las definiciones y que se desprenden también en general de los discursos referentes a las competencias y a los aprendizajes centrados en ellas. Aspectos tales como que lo importante no es solo que el alumnado tenga conocimientos, sino que sepa ponerlos en práctica, para poder intervenir en diferentes contextos, estando preparado para incorporarse al mundo laboral, sabiendo afrontar los cambios y retos sociales que se le presenten en escenarios prácticos indeterminados, flexibles y cambiantes.

Como hemos mostrado en las definiciones previas la palabra competencia no siempre presenta un significado unívoco (Zabala y Arnau, 2007), ni se refiere a un modelo educativo concreto. Por ello, y teniendo en cuenta que se trata de un enfoque importado del sector empresarial, que ha sido ampliamente usado y difundido por organismos como la Organización Internacional del Trabajo, y aplicado prioritariamente en el sector productivo, hemos de ser cuidadosos respecto a su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debemos evitar que se reproduzcan tendencias y prácticas que han sido ampliamente superadas en el ámbito educativo. Nos estamos refiriendo al enfoque tecnocrático de la educación (Gimeno, Pérez, Martínez, Ángulo y Álvarez, 2008), centrado en el uso de objetivos operativos que han de ser medibles y evaluables, en la presentación de listados interminables de destrezas y habilidades, que son confundidas con competencias, y que no contribuyen más que a fragmentar hasta el absurdo el comportamiento y aprendizaje humano. Pérez (2008: 75) nos advierte de este peligro cuando nos indica que "Las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas que, por ser simples y mecánicas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea".

Por el contrario, consideramos interesantes las competencias para mejorar la formación universitaria de nuestros estudiantes en la medida que contribuyen a incluir en los procesos educativos la dimensión práctica, de destrezas y habilidades, así como el ámbito actitudinal relacionado con las emociones y valores. Las competencias ayudan a definir el perfil formativo, a nivel académico y profesional, que han de poseer los egresados cuando finalizan una determinada titulación, instaurándose como 'hojas de ruta' para que las diferentes asignaturas, materias y módulos del Plan de Estudios, además de suponer el dominio de unos determinados contenidos, tengan la función de contribuir al perfil establecido para la titulación. De este modo, pueden facilitar la coordinación de las diferentes disciplinas, actuando como elementos aglutinantes de la formación del alumnado, al intentar ofrecer un proceso de aprendizaje más secuenciado y coherente, evitando propuestas de formación atomizadas resultantes de la suma de asignaturas inconexas.

## 2.1. Trabajos nacionales e internacionales sobre competencias

La relevancia y complejidad del aprendizaje por competencias es, simultáneamente, causa y consecuencia de gran cantidad de aportaciones a nivel nacional e internacional en este ámbito. En cuanto a las aportaciones internacionales que consideramos más relevantes destacamos: a) el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003); b) Descriptores de Dublin (2004), y c) Informe DeSeco de la OCDE (2005). Una pieza clave de este eje lo constituye el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, aprobado en el Comunicado de Bergen (2005). Este marco establece las competencias o resultados de aprendizaje genéricos –también denominados Descriptores de Dublín y establecidos por el *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks* (2005) – que ha de adquirir el titulado europeo en cada uno de los tres ciclos en los cuales se estructura el nuevo sistema de titulaciones (Grado, Máster y Doctorado).

En relación a las aportaciones nacionales consideramos de especial relevancia el Proyecto Alfin-EEES (2007), coordinado por la Universidad de Granada y apoyado por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), el cual se sitúa en el entorno de la alfabetización informativo-digital y organiza las competencias en cinco grandes ámbitos: i) sistémicas; ii) informativo-tecnológicas; iii) instrumentales; iv) personales, y v) evaluativas.

Otra referencia de interés es el Proyecto Atlántida (1996), el cual se dedica, en el ámbito de la educación no universitaria, a investigar sobre la reorganización del currículo para lograr que el alumnado adquiriera competencias básicas relacionadas con la convivencia, la ciudadanía y la democracia desde un enfoque comunitario.

La documentación que establece el marco legal sobre competencias en el ámbito universitario es el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (MECD, 2003), así como el Real Decreto 1393/2007, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Españolas, donde se recogen, entre

otras novedades, la necesidad de incorporar el diseño y evaluación de las competencias en la formación superior.

### 3. COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS Y PROFESIONALES Y SU PRESENCIA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE GRADO

Una de las causas de esta gran variedad de definiciones está en el hecho de que éstas se refieren a diferentes tipos de competencias, puesto que, como es sabido, existen varios tipos de clasificaciones y dependiendo de la corriente o documento que tomemos como referencia aparecen distribuidas de distinto modo.

Nosotras, siguiendo el conocido proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), hemos clasificado las competencias en dos grandes grupos: (1) Transversales o genéricas (que pueden ser aplicadas en un amplio campo de ocupaciones y situaciones laborales), y (2) Competencias profesionales o específicas (que aportan una cualificación profesional concreta).

Otra de las referencias básicas en que nos hemos basado para seleccionar las competencias incluidas en la herramienta informática que presentamos en este trabajo es la clasificación presentada en el Anexo I del Real Decreto 1393/2007, donde se enumeran las competencias básicas que han de ser adquiridas para obtener el título de Grado, además de aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES. Las competencias genéricas o básicas que se indican son:

Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzado, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

En cuanto a las competencias profesionales, es decir aquellas que aportan una cualificación profesional concreta y que en algunos casos son también definidas como competencias específicas, pueden ser definidas del siguiente modo:



Conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión; pudiera resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y estuviera capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994: 104).

Dentro de este tipo de competencias podemos distinguir, siguiendo la clasificación de Delors (1996), entre cognitivas (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser). Las competencias profesionales no han sido incluidas en la herramienta informática que hemos diseñado.

Como ya hemos apuntado en los apartados anteriores la concepción del aprendizaje por competencias tiene amplias repercusiones en el diseño y desarrollo de muchas de las acciones conducentes a la convergencia. Sin duda es en los Planes de Estudio, donde se recoge la planificación del currículo, las metodologías y la evaluación basada en competencias donde éstas adquieren un papel más relevante.

A nivel nacional el Ministerio de Educación señala, en el documento para la elaboración de las directrices de los títulos universitarios de Grado y Máster, como principios para la organización de las enseñanzas: adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por parte de los estudiantes, facilitar la movilidad estudiantil y su contacto con el mundo profesional. En la planificación de todos y cada uno de los títulos están presentes varios apartados fundamentales relacionados directamente con las competencias tales como: definición de las competencias que ha de adquirir el estudiante; actividades formativas (con sus créditos ECTS), metodología de enseñanza aprendizaje y la relación con las competencias y sistema de evaluación de esas competencias.

De este modo, el programa Verifica realizado por ANECA (Agencia Nacional de Evaluación), realizado para el diseño de los Planes de Estudio de Grado, incluye como obligatorio un campo dedicado a especificar los objetivos y las competencias generales del título. Dicho campo se desglosa en los objetivos del título, las competencias generales, transversales o básicas, las competencias de universidad y las específicas de cada titulación. También se plantea la necesidad de incluir en el diseño la relación entre los diversos módulos que constituyen el Plan de Estudio y Dado que las competencias están presentes en todos los Planes de Estudio de Grado, hemos considerado útil diseñar una herramienta informática que nos permita evaluar las competencias transversales de los diferentes estudios universitarios de Grado.

#### **4. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS, IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA**

La introducción de las competencias, de metodologías diversas centradas en la implicación y actividad del alumnado, la utilización de recursos y contextos de aprendizaje variados,... generan la necesidad de transformar unas prácticas evaluativas centradas en la medición del nivel de memorización de contenidos, las cuales se

desarrollan básicamente a través del examen final tradicional, por unos procesos de evaluación más diversificados, flexibles y formativos.

Siguiendo a De Miguel (2005) podemos señalar grandes aspectos diferenciados entre la evaluación tradicional y la evaluación centrada en competencias: Mientras la primera se considera limitada, se refiere a la norma, en ella el profesor es "monopropietario", la evaluación es final y sumativa y se realiza mediante un único procedimiento y estrategia, este nuevo tipo de evaluación, centrada en competencias, es, en relación a la anterior, auténtica, referida al criterio, los alumnos se "apoderan" de la evaluación, es continua y formativa y se realiza mediante un mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos.

Pérez, Soto, Sola y Serván (2009: 8, Guía 6) nos presentan, a modo de síntesis, las diferencias básicas entre evaluación educativa y calificación. Dichas diferencias quedan recogidas en la siguiente Tabla 1.

CALIFICACIÓN	EVALUACIÓN EDUCATIVA
Tiene que ver sobre todo con medir.	Tiene que ver sobre todo con apoyar la mejora.
Mira hacia atrás.	Mira hacia adelante.
Se centra en la cantidad y en los defectos.	Se centra en la calidad y en las fortalezas.
Normalmente se realiza al final de un trabajo o estudio.	Tiene lugar continuamente cuando estamos aprendiendo.
<i>Preguntas clave:</i> ¿Se sabe el programa? ¿Domina la materia y los ejercicios prácticos? ¿Qué nivel tiene: aprobado, notable, etc.?	<i>Preguntas clave:</i> ¿Cómo ha progresado? ¿Qué dificultades tiene todavía? ¿Qué ayuda necesita ahora?

Tabla 1. Diferencias entre la calificación y la evaluación educativa

Nosotras partimos de que esta modificación del concepto de evaluación representa un cambio sustancial en la cultura profesional de los docentes y de los estudiantes, que requiere un proceso paulatino de formación, concienciación y práctica. Por ello, además de incluir en el apartado de la Guía Docente los criterios de evaluación, es decir qué se va a evaluar y los instrumentos, para explicitar cómo vamos a



evaluar, también nos hemos ido sensibilizando con el paso de los años y la implantación de las Experiencias Piloto, en la necesidad de incluir la ponderación de todos los instrumentos empleados, de tal forma que el alumnado supiera anticipadamente qué peso tenía cada uno de ellos en su calificación final. De este modo, se va disminuyendo la tendencia de los docentes a mandar otro tipo de trabajos (exposiciones, trabajos grupales, búsquedas bibliográficas, estudios de caso...) que ocupan un tiempo importante en el horario disponible del alumnado, sin que posteriormente se vean suficientemente valorados en su calificación final.

Las implicaciones de la evaluación por competencias en la práctica docente deberán ser claras y estar presentes de manera constante en todo el proceso docente (planificación, desarrollo, innovación,...) del profesorado universitario ya que como señala el profesor De Miguel (2005: 57) debe existir "una relación entre el desempeño que esperamos del estudiante como consecuencia de su desarrollo competencial, las modalidades y la metodología de trabajo del alumno y el profesor y los procedimientos a utilizar para comprobar la adquisición de los mismos".

Como señala este mismo autor, si entendemos que una competencia es algo que se demuestra en la acción, una potencialidad que se convierte en acto, que no es algo que se infiere sino algo que el estudiante hace y que está centrada en el desempeño profesional más que en lo científico-académico, debemos concluir que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe asumir los principios de una metodología activa y práctica. Una metodología que permita al sujeto enfrentarse a situaciones, reales o simuladas, no sólo para adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes sino también para demostrar el nivel de consolidación de las competencias adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos visto cómo este enfoque basado en competencias está profundamente ligado a otros enfoques también fundamentales dentro del proceso de convergencia europea como el aprendizaje centrado en el alumnado, los créditos ECTS, etc. Todo ello exige cambios significativos en la evaluación pero también en las modalidades y metodologías de enseñanza y, por tanto, en la práctica docente.

## **5. UNA HERRAMIENTA DIGITAL PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LOS GRADOS: PROECO**

Como hemos comentado en los epígrafes anteriores, las competencias se consideran uno de los pilares básicos sobre los que ha de sustentarse la formación de los futuros estudiantes de Grado. En el diseño de los Planes de Estudio que se han sometido, primero a verificación y posteriormente a acreditación por parte de las Agencias de Evaluación de la Calidad estatal y autonómica, se incluye un listado de competencias transversales y profesionales que han de ser evaluadas al finalizar estos estudios.

Presentamos la aplicación informática PROECO que ha sido diseñada al amparo

de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación<sup>1</sup> durante los cursos académicos 2008/2009 y 2009/10. Incluimos los aspectos más relevantes de la herramienta y narramos las decisiones que se han ido acometiendo en este proceso de trabajo colaborativo que hemos desarrollado.

### 5.1. Las primeras decisiones: evaluación inicial y final

Una de las tareas básicas que nos preocupa en la adaptación de nuestros títulos de Grado al EEES es la necesidad de evaluar las competencias que se incluyen en el RD 1393/2007, y que explícitamente, indica:

Los Planes de Estudio conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes (...) Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los **procedimientos para evaluar su adquisición** (BOE, 30-10-2007, p. 44038).

Nuestro interés parte del deseo de diseñar un instrumento de evaluación que permita valorar el grado de dominio de las competencias transversales, por considerarlas aquellas que afectan a todos los y las estudiantes de Grado. La idea de evaluar las competencias profesionales específicas excede el ámbito de nuestros objetivos y posibilidades, al circunscribirse más al contenido temático de cada titulación.

Además de la elección de las competencias transversales, seleccionamos una herramienta informática porque estamos interesados en conocer cuál es el nivel de partida o el grado de dominio de las competencias con las que el alumnado se incorpora a la universidad. Supone un estudio de gran relevancia determinar el nivel competencial que los y las estudiantes poseen cuando ingresan en la universidad. Ello nos permite, por un lado realizar una evaluación inicial que nos indique las debilidades y fortalezas formativas que han adquirido durante su educación secundaria. Por otra parte, nos aporta la posibilidad de realizar un contraste entre los resultados obtenidos al inicio de sus estudios de Grado y al finalizarlos, con el fin de valorar el avance experimentando. Contrastar el nivel de dominio de las competencias transversales seleccionadas al inicio y al finalizar los estudios de Grado supone poder evaluar no sólo el avance en el dominio de competencias por parte del alumnado universitario, también ofrece la oportunidad de realizar una evaluación global en la que valoremos, como responsables de la calidad docente, no solamente al alumnado, sino las prácticas de enseñanza desarrolladas y aspectos institucionales referidos a la coherencia del Plan de Estudios, a la coordinación de las asignaturas, a la racionalidad de la secuencia formativa propuesta, a la calidad del Trabajo Fin

<sup>1</sup> Proyecto aprobado mediante Resolución del 20 de agosto de 2009, de la Secretaría General de Universidades, perteneciente al Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario.

de Grado, etc. La aplicación de una evaluación inicial, al comenzar el Grado, y otra evaluación final al concluirlo es posible mediante la cumplimentación de una herramienta informática que nos permita almacenar, a modo de expediente académico, las puntuaciones obtenidas. Posteriormente, estas puntuaciones son contrastadas por la aplicación informática para expresar la evolución, positiva o negativa, que han experimentado los procesos de aprendizaje, concretados en el dominio de competencias transversales, de los y las estudiantes de Grado.

## **5.2. Herramienta virtual autoadministrada: flexibilidad, accesibilidad y diversidad**

A la decisión de seleccionar el formato virtual para nuestra herramienta de evaluación de competencias, hemos de añadir el modo de aplicación que deseamos. Consideramos que el diseño de una herramienta que pueda ser cumplimentada online aporta unas posibilidades de uso mucho más flexibles y polivalentes para los y las estudiantes.

Si tenemos en cuenta que la cultura de calidad es un hecho que se está introduciendo rápidamente en los escenarios universitarios y pensamos la cantidad de herramientas de evaluación a los que es sometido nuestro alumnado, entenderemos su posicionamiento de rechazo o, al menos, su frecuente actitud de apatía para colaborar en este tipo de prácticas.

Somos conscientes que nuestra cultura de calidad se encuentra aún en una fase inicial, que se centra casi con exclusividad en el primer momento de la evaluación, es decir en la recogida de información. Múltiples cuestionarios, escalas y formularios de diversos tipos son ofrecidos a nuestro alumnado reclamando su necesaria participación en el proceso y diseño de una universidad de mayor calidad. Y si bien es cierto que su implicación es imprescindible para diseñar propuestas formativas de calidad en la educación superior, no lo es menos que sus aportaciones, en demasiadas ocasiones, no redundan en una mejora de la práctica. Las razones más frecuentes son que la información recogida no culmina el proceso necesario de interpretación y análisis que se requiere para adoptar decisiones a nivel práctico. Por ello, los estudios son en su mayoría de carácter descriptivo y nos permiten hacer un análisis diagnóstico de la situación, pero no implementar acciones de mejora y transformación de la práctica. Esta situación genera cierta pasividad o falta de interés por parte del alumnado, el cual se muestra muy reticente para cumplimentar las herramientas de evaluación que se le proponen.

La situación descrita nos anima a diseñar una aplicación informática que es autoadministrada, es decir que permite su cumplimentación desde cualquier espacio, siempre que exista conexión a internet, y se puede realizar a cualquier hora. Se trata de ofrecer unas condiciones para contestar la aplicación informática de máxima flexibilidad y autonomía, con el fin de que el alumnado disponga de las mejores condiciones de uso. Del mismo modo, intentamos que sea una actividad compatible con sus responsabilidades cotidianas y que no suponga una alteración sustantiva



de su rutina diaria, por cuanto supondría un esfuerzo no asumible por el alumnado, y por consiguiente, la pérdida de posibles usuarios. Pretendemos tener en cuenta la situación de diversidad en la que se encuentra el alumnado universitario, el cual, en algunos casos ha de conjugar sus responsabilidades laborales, familiares y académicas.

Además de la accesibilidad desde cualquier espacio, otra de las características que debe poseer nuestra herramienta es la flexibilidad en su uso temporal. Nos referimos a que, debido a la duración de las pruebas que integran la aplicación informática, ésta ha de permitir que pueda ser cumplimentada en diferentes momentos, ofreciendo la oportunidad de fraccionar su cumplimentación cuantas veces sea necesaria y de poder restablecerla posteriormente. No nos interesa el número de veces que han entrado para concluir las distintas pruebas de evaluación, sino que efectivamente, las concluyan.

Partimos de que se trata de una herramienta que requiere un periodo amplio de tiempo para ser respondida, porque hemos de tener en cuenta que la evaluación de competencias es un proceso complejo y laborioso. Como nos indican Villa y Poblete (2004: 9):

Una característica inseparable de las competencias es que han de “demostrarse” en el desempeño y ser constatables en la práctica, mediante comportamientos evidenciables. La competencia se “demuestra” en la forma que la persona resuelve los problemas, cómo se relaciona y trabaja con los demás, qué actitudes interpersonales demuestra con los demás y qué valores manifiesta. Esta “demostración” del ser competente requiere, como se acaba de exponer, de la integración de múltiples elementos (conocimientos, destrezas, técnicas, actitudes, valores...).

Como vemos, la complejidad de la evaluación de competencias reside, por un lado en que ha de valorarse la integración de conocimientos, destrezas y actitudes, y por otro lado en que, normalmente, se ponen de manifiesto en un contexto de acción determinado, que puede ser de naturaleza profesional o académico, y que para nuestro caso se va a circunscribir a este último.

Las limitaciones para valorar la dimensión actitudinal y contextual implícitas en las competencias hemos tratado de contrarrestarlas con la incorporación de un número muy elevado de destrezas y habilidades en cada uno de los ámbitos competenciales que integran la herramienta. Consideramos necesario incluir un repertorio amplio de actividades y tareas que nos permitan conocer en profundidad la capacidad de los y las estudiantes universitarios para responder a problemas y situaciones dilemáticas. También hemos hecho un esfuerzo para contextualizar cada una de las pruebas presentadas, de forma que el alumnado tuviera un contexto de uso en el que aplicar las destrezas y habilidades de las que es evaluado. En este sentido hemos incluido, textos, vídeos, audios y cuantos recursos hemos podido para incrementar, en la medida de lo posible, la atribución de sentido y significado a las pruebas planteadas. Tampoco nos interesa concretar en exceso el contexto de aplicación porque hemos de considerar que esta herramienta pretende evaluar las competencias transversales del alumnado de Grado, sin estar dirigida a ningún es-

cenario universitario específico. Es por ello, por lo que hemos tenido que equilibrar la necesaria contextualización de las tareas para facilitar la adquisición de competencias con un grado de generalidad aceptable que nos permita la transferencia de la aplicación informática y su utilidad en diversos contextos universitarios. Como consecuencia hemos tenido que incluir una amplia gama de dimensiones, ejercicios y propuestas, lo cual ha generado una ampliación considerable del tiempo necesario para ser contestadas.

El tiempo, por tanto, ha sido uno de los aspectos que más ha acaparado nuestra atención, tanto por la posibilidad de fraccionarlo para facilitar la conclusión de las herramientas de evaluación, como para limitar cada prueba al tiempo razonable en el que debe ser realizada. Para nuestro equipo de trabajo la eficacia en el dominio de una competencia también incluye el uso de un tiempo razonable para su abordaje.

### 5.3. Organización de la aplicación informática PROECO

La aplicación informática está integrada por una primera pantalla de presentación (véase Imagen 1) en la que se incluyen tres apartados básicos: (1) Una introducción explicativa de la finalidad de la herramienta, (2) Los datos que hay que incluir para acceder a ella, y (3) Una dirección de correo electrónico de contacto por si se produce cualquier tipo de duda o error en el sistema.



Evaluación de competencias



MENÚ PRINCIPAL

Bienvenida Datos Personales Curriculum Vitae Pruebas Informes Contacto Salir

BIENVENIDA

Estás ante una aplicación informática realizada por un equipo de investigación de la Universidad de Córdoba gracias a la financiación recibida por el Ministerio de Educación (EA2008-0239 y EA2009-0079). Esta herramienta permite evaluar tus competencias en cuatro ámbitos: (1) Comprensión y expresión de español, (2) Comprensión y expresión de inglés, (3) Dominio de Tecnologías de la Información y Comunicación, y (4) Cooperación. Podrás cumplimentar la herramienta al iniciar y finalizar tus estudios y tendrás la posibilidad de obtener un curriculum vitae, informes orientadores para mejorar tu desarrollo académico y un análisis comparativo del progreso experimentado desde el comienzo hasta la finalización de tus estudios de Grado.

Imagen 1. Menú principal de la aplicación informática

Una vez que se accede al sistema nos encontramos con el menú principal, el cual está configurado por las siguientes opciones: (1) Bienvenida, donde se referencia el proyecto mediante el cual se financia la aplicación informática. Se incluye un video explicativo de las dimensiones más relevantes de la herramienta; (2) Datos personales, donde los usuarios han de incluir una información básica u obligatoria y otra complementaria en relación con diversos aspectos sociodemográficos de interés para realizar análisis por parte del equipo investigador y recoger datos estadísticos de utilidad; (3) Curriculum Vitae Europass, el cual es explicado con mayor profundidad en el epígrafe siguiente; (4) Pruebas, donde aparecen las pruebas de evaluación diseñadas para cada uno de los cuatro ámbitos competenciales en los que se organiza la herramienta, es decir Competencia Lingüística de Español, Competencia Lingüística de Inglés, Dominio de las TIC y Competencia de Cooperación; (5) Informes, donde aparecen los resultados obtenidos en las distintas pruebas de evaluación realizadas para cada una de las competencias, junto con unas orientaciones para la mejora; (6) Contacto, donde se incluye un correo electrónico para resolver posibles dudas o disfunciones del sistema, y (7) Salir, para dar la opción de abandonar el sistema.

#### 5.4. Curriculum Vitae Europass

Además de ser una herramienta de evaluación, nuestro objetivo es darle el máximo nivel de utilidad a la herramienta de forma que ofrezca, tras su cumplimentación, alguna aportación al alumnado. Consideramos interesante incluir el formato del *Curriculum Vitae Europass* en la aplicación, de forma que el alumnado que voluntariamente lo desee tiene una accesibilidad directa y permanente al formato europeo para ir elaborando su curriculum a lo largo de sus estudios superiores. También ofrece la posibilidad de ir informándose de los ámbitos que pueden ser incluidos en el mismo, almacenándolos e ir actualizándolos paulatinamente.

El *Curriculum Vitae Europass* incluye diversas dimensiones como: (1) La experiencia laboral; (2) La educación y formación; (3) Los idiomas; (4) Las capacidades y competencias personales; y (5) Un campo abierto denominado otros datos.

En cada uno de los apartados mencionados se pide que el alumnado indique campos más concretos que hacen referencia, por ejemplo en el caso de la experiencia laboral, a la fecha de inicio y finalización (con posibilidad de modificación permanente), la profesión o el cargo desempeñado, las funciones y responsabilidades principales y el tipo y nombre de la empresa o institución empleadora. También incorpora la posibilidad de incluir una fotografía del estudiante.

Mención especial requiere el apartado dedicado a la inclusión de las capacidades y competencias personales, en las que se da la posibilidad de elegir entre las siguientes: (1) Capacidad y competencia social; (2) Capacidad y competencia organizativa; (3) Capacidad y competencia técnica; (4) Capacidad y competencia informática; (5) Capacidad y competencia artística; y (6) Un campo abierto dedicado a otras capacidades y competencias. Se trata de campos de texto libre en el que



cada persona puede redactar las competencias que considere tiene adquiridas o que posee un nivel de dominio suficiente.

### 5.5. Justificación de la selección de competencias transversales

Quizá una de las decisiones más relevantes del trabajo que presentamos es la elección de las competencias transversales que se incorporan en la herramienta. El número de competencias transversales es muy amplio y, si tomamos en consideración el listado propuesto por el Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003), nos encontramos con más de treinta competencias. Tras un proceso de discusión y análisis de las competencias transversales más significativas para los y las estudiantes de Grado el equipo decide seleccionar las siguientes: (1) Competencia cooperativa; (2) Competencia de Tecnologías de la Información y Comunicación; (3) Competencia de español y (4) Competencia de inglés. Las razones que justifican esta selección se presentan en los párrafos siguientes.

La elección de la competencia de *cooperación* se sustenta en varias razones: (1) Forma parte de las competencias que se incluyen en el Informe del Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003), en donde aparecen como competencias interpersonales, de interacción y de cooperación social; (2) Se recoge en las competencias básicas establecidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales (BOE 30-10-07), en donde se señala la necesidad de resolver problemas dentro de un área de estudio; y (3) Aparece en el Informe de la Comisión para la Innovación Docente de las Universidades Andaluzas (en adelante, CIDUA, Sola y Pérez, 2006), donde se indica explícitamente que es necesario utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación para el desarrollo de relaciones de trabajo basadas en la cooperación de los alumnos, la participación activa de los mismos y el intercambio de opiniones sobre contenidos, métodos y, especialmente, sobre las posibilidades de aplicación del conocimiento al análisis de los problemas reales.

Symone y Hersh (2006) nos indican que, siguiendo las orientaciones señaladas por Delors (1996) en relación a los ámbitos que deben dominar los individuos del siglo XXI, es decir saber, saber hacer y saber vivir con otros, se establecen tres grandes espacios competenciales, en los que se incluye la necesidad de saber cooperar con personas y entornos cada vez más diversos, heterogéneos y cambiantes para facilitar que los futuros ciudadanos consigan autogobernar sus vidas y participar democráticamente en la vida comunitaria.

Concretamente, tanto los trabajos previos (Rychen y Salganik, 2003; Rychen, Salganik y McLaughlin, 2003), como el Informe DeSeco (2005: 12) nos señalan tres necesidades básicas para desenvolverse adecuadamente en la sociedad del conocimiento: (1) La necesidad de relacionarse con la diversidad en sociedades plurales; (2) La necesidad de adoptar una actitud empática; y (3) La importancia del capital social. Para responder a estas demandas de la sociedad actual hay que dominar algunas competencias fundamentales como: (1) Saber relacionarse adecuadamente

con otros; (2) Cooperar, siendo capaces de trabajar en equipo y (3) Saber afrontar y resolver conflictos.

Una vez seleccionada la competencia cooperativa, el grupo de trabajo se plantea la necesidad de disgregar los elementos esenciales que integran la mencionada competencia, con el fin de poder evaluarla correctamente. Necesitamos identificar cuáles son los indicadores más importantes que discriminan a las personas competentes en el ámbito cooperativo, de aquéllas otras que no lo son. Para ello realizamos una indagación bibliográfica, seleccionando como herramienta básica de trabajo, un CD titulado '*Insights into your skills, abilities and interests*' editado por Stephen P. Robbins (1999).

Dicho instrumento lo consideramos como una herramienta válida de partida por dos razones: (1) Nos ofrece la posibilidad de indagar sobre las habilidades sociales, y concretamente, sobre la capacidad de trabajo cooperativo, y (2) Es una herramienta informática cuya cumplimentación se realiza de forma autónoma por parte de los y las usuarias, al tiempo que permite obtener un *feedback* o evaluación de cada una de las dimensiones que integra. Además, el utilizar una herramienta comercializada como punto de partida, cubre la necesidad de trabajar con un instrumento que goza de las necesarias condiciones de fiabilidad y validez propias de un trabajo de investigación.

Identificamos cuatro subcompetencias dentro de la competencia cooperativa: (1) *Competencia de escucha*; (2) *Competencia de liderazgo*; (3) *Competencia de trabajo en equipo* y (4) *Competencia de Resolución de Conflictos*.

La segunda competencia incluida en la herramienta PROECO es la competencia de *Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Distintos informes señalan la importancia de las TIC en el ámbito universitario. Así, el Informe Bricall (2000) ha considerado las TIC como uno de los principales factores externos de cambio de las universidades en los próximos años, indicando que la sociedad espera de los nuevos graduados universitarios que conozcan la influencia y las formas de gestión de esta tecnología en sus respectivas áreas de especialización y que, asimismo, dispongan de las suficientes competencias o habilidades para hacer uso de ellas.

Asimismo, el Informe CIDUA (Sola y Pérez, 2006: 34), señala que las TIC facilitan: " 1) Los procesos de intercambio de información, comunicación de experiencias y expresión de la creatividad individual y grupal y 2) Potencian la formación sobre innovación docente universitaria, con especial énfasis en la utilización pedagógica de las TIC."

Por último, el Informe del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) indica que el alumnado universitario deberá desarrollar competencias transversales en el ámbito de las TIC, tales como procesamiento de datos y hojas de cálculo, registro y almacenamiento de datos, así como la comunicación a través de Internet.

Ya centrados en las competencias que deben adquirir los graduados universitarios, el Consejo Andaluz de Universidades aprobó una serie de requisitos que deben reunir las memorias que se presenten para las nuevas titulaciones de Grado, entre los que se incluyen: "...Establecer competencias transversales y comunes a

todos los títulos que deberían abarcar, al menos los campos de las humanidades, de la lengua extranjera, del emprendimiento o de la cultura emprendedora, y de las nuevas tecnologías y la gestión de la innovación....".

Una de las decisiones más complejas que asume el equipo de investigación, dentro de este ámbito competencial es tener que seleccionar, dentro de las diferentes subcompetencias TIC, cuáles son las básicas que han de adquirir los futuros graduados y graduadas. Decidimos basarnos en ECDL (*European Computer Driving Licence*) que es la acreditación internacional europea que otorga el reconocimiento de poseer una formación básica y completa en informática a nivel de usuario.

La siguiente competencia que forma parte de la aplicación informática es el dominio y uso del *español*. La selección de esta competencia obedece a varias razones, entre las que destacan la alusión a la reciente legislación educativa del nivel de Bachillerato. Dada la relativa novedad de los documentos normativos concernientes a este nivel preuniversitario, así como la muy reciente disposición acerca de la nueva Selectividad, hemos de ser un tanto cuidadosos en la extracción de criterios para sustanciar un listado de competencias genéricas, sin incurrir en la mera intuición, pero sin abandonar ni el sentido común ni las necesidades que demanda la universidad para sus nuevos ingresados. En este sentido, tenemos en consideración las directrices recogidas en los Reales Decretos 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas y el 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

El Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas ilustra con suficiente precisión cómo han de entenderse las competencias genéricas exigibles a un individuo de nuevo ingreso en un Grado. Siguiendo este documento legal reconocemos que dichos individuos deberán tener suficiente desarrollados los conocimientos necesarios para intervenir de forma adecuada y satisfactoria en la interacción verbal en los diferentes ámbitos sociales. Esos conocimientos se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los diferentes géneros textuales en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas.

Deberá haber un suficiente desarrollo de la capacidad comunicativa en todo tipo de discursos, pero se debe conceder atención especial a los discursos científicos y técnicos, y a los culturales y literarios. Asimismo, los estudiantes de nuevo ingreso deberán estar familiarizados con los contextos formales que exigen rigor y precisión.

Así pues, la verificación de aprendizajes se centrará en el nivel de habilidades y destrezas discursivas. La reflexión sobre los ámbitos de uso permite verificar el grado de aprendizajes obtenidos antes del ingreso. Por otra parte, la suficiencia en comprensión y en expresión, tanto oral como escrita, y la reflexión sobre las mismas deben alcanzar un cierto nivel de rigor y profundidad.



En el Real Decreto 1467/2007 se subraya la importancia de las habilidades lingüísticas de comprender y expresarse en los diferentes ámbitos del discurso y de forma especial en los ámbitos académico y periodístico, así como el análisis de los géneros textuales más representativos de cada ámbito y al reconocimientos de sus características. También se presta una atención especial a los procedimientos de tratamiento de la información.

Por otro lado, si observamos los criterios de evaluación prescritos para el final de los estudios de Bachillerato –y, por tanto, para la superación de la nueva prueba de acceso al Grado universitario– reconoceremos que algunos de ellos se compaginan perfectamente con las exigencias mínimas solicitadas a un individuo de nuevo ingreso en la universidad. Algunos de estos criterios de evaluación son los siguientes:

- 1.- Caracterizar diferentes clases de textos orales y escritos, pertenecientes a ámbitos de uso diversos, en relación con los factores de la situación comunicativa, poniendo de relieve los rasgos más significativos del género al que pertenecen, analizando los rasgos de su registro y valorando su adecuación al contexto.
- 2.- Identificar el tema y la estructura de textos orales y escritos, pertenecientes a diversos ámbitos de uso, con especial atención a los expositivos y argumentativos de los ámbitos periodístico y académico, y resumirlos de modo que se recojan las ideas que los articulan.
- 3.- Realizar exposiciones orales relacionadas con algún contenido del currículo o tema de actualidad, siguiendo un esquema preparado previamente, usando recursos audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación, como carteles o diapositivas, exponiendo, en su caso, las diversas opiniones que se sostienen y evaluando los diferentes argumentos que se aducen.
- 4.- Componer textos expositivos y argumentativos sobre temas lingüísticos, literarios o relacionados con la actualidad social y cultural, utilizando procedimientos de documentación y tratamiento de la información.
- 5.- Utilizar sistemáticamente los conocimientos sobre la lengua y su uso en la comprensión y el análisis de distintos ámbitos sociales y en la composición y la revisión de los propios, empleando la terminología adecuada.

Teniendo todo ello bien presente, a continuación indicamos los ámbitos que integra la Competencia de Comunicación Lingüística en español que se incluye en nuestro instrumento informático denominado PROECO:

- *Competencia en comprensión lectora y competencia pragmático-discursiva.*
- *Competencia en comprensión oral.*
- *Competencia gramatical.*

La última competencia incluida en nuestra aplicación informática es la *Competencia Lingüística en Inglés*. Esta decisión está respaldada por la necesidad de incrementar la movilidad de los y las estudiantes en el marco del EEES. Con esta pretensión la Universidad de Córdoba regula la evaluación del nivel competencial de una segunda lengua en su alumnado. Establece diversa documentación al respecto, como el *Documento sobre Directrices para la elaboración de las nuevas Títu-*

laciones de Grado de la Universidad de Córdoba, aprobadas en Consejo de Gobierno de 27/06/2008, donde se indica explícitamente como una de las competencias adicionales de esta universidad "el dominio de una segunda lengua".

Se concreta aún más la necesidad de dominar la competencia en inglés para los y las estudiantes de Grado en la *Normativa de Reconocimiento y Transferencia de Créditos para Titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, aprobada en la reunión de Consejo de Gobierno de la UCO de 31/10/2008, donde en su *Anexo II*, denominado *Acreditación del Conocimiento de una Lengua Extranjera para la Obtención del Título de Grado en la UCO* se indica textualmente "Los estudiantes de todas las titulaciones de Grado deberán acreditar obligatoriamente, para la obtención de su título, el conocimiento del nivel B1, o superior, de una lengua extranjera (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)".

Es decir, el alumnado universitario debe dominar una segunda lengua a nivel B1 para poder recibir su titulación. Ello tiene consecuencias directas en la formación universitaria, en la que pasamos de una situación actual en la que el alumnado conoce la segunda lengua por motivaciones intrínsecas o derivadas de la praxis de su profesión, a una situación futura en la que este mismo alumnado se verá abocado a conocer una segunda lengua a un nivel competencial y comunicativo lo suficientemente fluido como para que les capacite para entenderse con sus homólogos europeos. Esta competencia también les abrirá las puertas hacia un mercado laboral exterior, donde podrían desarrollar su profesión, además de permitirles acceso a documentación actualizada que, por supuesto, les garantizará la formación permanente en su profesión (*Life Long Learning*). En definitiva, el dominio de la L2 se contempla en esta nueva formación universitaria como una herramienta transversal y pasa a ser una competencia absolutamente fundamental para la formación y la praxis profesional de nuestros futuros universitarios.

Para el diseño de la prueba de evaluación del dominio de la L2 (inglés) hemos acudido a la división en destrezas, propuesta por el enfoque comunicativo. Dicho enfoque (desarrollado a partir de la *Lingüística Aplicada* británica de la década de 1980 como reacción ante los enfoques basados en la gramática) centra su interés en que el punto esencial del aprendizaje de lenguas es la competencia comunicativa, la cual busca una comunicación eficaz y eficiente mediante el lenguaje. El *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) ha fomentado la implementación de este enfoque. Así, podemos leer: "It [the *Common European Framework*] describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively" (2001: 1). Se trata, como vemos, de enfatizar la importancia en el uso del lenguaje, lo que posibilita una comunicación y actuación eficaz en contextos comunicativos. Esta competencia comunicativa incluye las siguientes sub-competencias: (1) *Competencia gramatical (Use of English)*; (2) *Competencia sociolingüística (Writing Skills)*; (3) *Competencia discursiva (Speaking Skills)*; y (4) *Competencia estratégica (Listening Skills y Reading Skills)*.

## 5.6. Evaluación formativa e informes de orientación para la mejora

Al tratarse de una herramienta de evaluación de competencias que ha de ser usada en el contexto educativo universitario, se ha velado porque cumpliera las funciones de una evaluación educativa, frente a las meras acciones de calificación. Para ello, debemos de tener en cuenta que cualquier evaluación educativa ha de ser formativa, es decir que contribuya a mejorar las capacidades y los aprendizajes de los y las estudiantes, por tanto deberá de ofrecerles *feedback* y pautas para que identifiquen sus errores y sepan cómo superarlos. En este sentido, la aplicación informática no sólo se limita a emitir una calificación numérica dependiendo del número de aciertos/errores que haya cometido el o la estudiante. Además de una calificación numérica se incorpora una valoración cualitativa explicativa del nivel de dominio que posee –mejorable, aceptable, bien, muy bien y excelente–, así como su posición relativa, identificada con un código de color, respecto al nivel de dominio máximo de cada competencia. Una vez establecido el nivel de dominio que posee cada usuario, y dependiendo de él, se emiten unas orientaciones o pautas que tienen como finalidad orientar a los estudiantes sobre las actividades que pudieran resultarles más útiles para seguir avanzando y mejorando su formación.

Los informes se emiten en dos momentos: en la evaluación inicial, es decir al iniciar los estudios de Grado y al finalizar los mismos, dando lugar a los denominados informes finales por competencias. También es posible obtener un informe de evaluación global que presenta en una tabla los resultados comparativos de la evaluación inicial y final para cada competencia, mostrando el nivel de progreso experimentado por los universitarios durante sus años de formación de los estudios de Grado.

## 6. CONCLUSIONES

Como hemos venido comentando durante todo el trabajo, el EEES aconseja la introducción de profundas transformaciones en la docencia universitaria. La aplicación de los créditos ECTS se apoyan en un nivel inferior de presencialidad y apuestan por un aprendizaje autónomo del alumnado, el cual debe ser adecuada-mente orientado por el profesorado. En este contexto de cambio aparece como una dimensión de trascendental importancia las competencias, y ello por varias razones:

- (1) Las competencias amplían los propósitos de la formación universitaria, tradicionalmente centrada en la adquisición de contenidos, y apuestan por una formación más integral que engloba los procedimientos y destrezas, así como la adquisición de actitudes.
- (2) Las competencias ofrecen el marco idóneo para establecer perfiles académico-profesionales en las diversas titulaciones, facilitando la integración de las diversas materias y asignaturas en relación a una finalidad formativa común.
- (3) Las competencias aproximan la formación universitaria y mejoran la capaci-



tación de los y las estudiantes para su futuro desempeño laboral. No se pretende que se profesionalice en exceso la formación universitaria; se intenta que los contenidos y aprendizajes sean útiles para su posterior aplicación en escenarios vitales y profesionales.

- (4) Las competencias propician la puesta en práctica de metodologías activas, centradas en la actividad de los aprendices, cuyas labores se amplían desde la búsqueda, análisis, interpretación e incorporación de la información hasta su transformación en conocimiento.
- (5) Las competencias facilitan la adquisición de saberes transferibles a la vida social, útiles para el desarrollo de una ciudadanía crítica.
- (6) Las competencias evitan una visión atomizada de la formación universitaria centrada en las asignaturas, para ofrecer un marco formativo más amplio y menos fragmentado que habrá de ponerse en práctica en el Trabajo Fin de Grado.
- (7) Las competencias introducen una nueva cultura de la evaluación en la docencia universitaria, avanzando desde los procesos de calificación a la práctica de una evaluación educativa caracterizada por el uso de diversos instrumentos y técnicas de evaluación.
- (8) La aplicación informática autoadministrada PROECO es una herramienta que pretende valorar de forma global el nivel competencial del alumnado al inicio y al finalizar sus estudios de Grado. Ello nos permitirá tener un conocimiento del avance experimentado por el alumnado, y como consecuencia, de la calidad formativa de los estudios cursados.
- (9) La aplicación informática diseñada permite al alumnado conocer sus carencias formativas, así como disponer de unas pautas para orientar su mejora.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUNK, G. P. (1994): "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA", en *Revista CEDEFOP*, 1, 46-61.
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2005): *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*, Published by Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen [ref. de 16 de julio de 2008]. Accesible en [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)
- COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (2001): *The use of the Council of Europe's "Common European Framework of Reference for Languages" (CEFR) and the promotion of plurilingualism* [CM/Rec(2008)7E]. Accesible en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp#TopOfPage)
- COMUNICADO DE BERGEN (2005): *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*, 19-20 de mayo, [ref. de 14 de junio de 2008]. Accesible en: <http://www.eees.es/documentacion.php>

- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI. [ref. de 18 de mayo de 2009], Accesible en: [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf)
- DE MIGUEL, M. (dir.) (2005): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC. Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis. [ref. de 15 de mayo de 2010], Accesible en: [http://www.ub.es/oce/documents/pdfes/mec/mec\\_2005\\_comp.pdf](http://www.ub.es/oce/documents/pdfes/mec/mec_2005_comp.pdf)
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999): *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior* [ref. de 19 de junio de 1999], Accesible en [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)
- DESCRIPTORES DE DUBLÍN (2004): Definición de competencias de graduado, master y doctorado, [ref. de 21 de marzo de 2008], Accesible en: [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/documentos-2007/Spanish\\_Descriptores\\_de\\_Dublin.doc](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc)
- GIMENO, J. (comp.), PÉREZ, A., MARTÍNEZ, J., ANGULO, F. y ÁLVAREZ, J.M. (2008): *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto. [ref. de 18 de mayo de 2009], Accesible en: [http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en\\_2649\\_33723\\_1\\_119699\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en_2649_33723_1_119699_1_1_1,00.html)
- INFORME BRICALL (2000): *Informe universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [ref. de 2 de febrero de 2010], Accesible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.
- INFORME DESECO (2005): OCDE-CERI, Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies. [ref. de 23 de mayo 2010], Accesible en: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf>.
- LE BOTERF, G. (1998): *La ingeniería de las competencias*, París, D'organisation.
- MÉRIDA, R. (2006): "La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia", en Educación Infantil, *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PÉREZ, A.I. (2007): La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas, en *Cuadernos de Educación de Cantabria*, Consejería de Educación de Cantabria [ref. de 13 de abril de 2009], Accesible en <http://www.redes-cepalc.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/NATURALEZA%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf>

- PÉREZ, A. (2008): ¿Competencias o aprendizaje práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (comp.) A. Pérez, J. Angulo y J.M. Álvarez, *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, 59-99.
- PÉREZ, A., SOTO, E. SOLA, M. y SERVÁN, M. J. (2009): *Materiales de apoyo para la implantación de las titulaciones de Grado en Andalucía*. Madrid, Akal.
- PERRENOUD, P. (2001): The key to social fields: competencies of an autonomous actor. En D. S. Rychen y L.H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen, Hogrefe y Huber, 121-150.
- PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- PROYECTO ALFIN-EEES (2007): Habilidades y competencias de gestión de la información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior [ref. de 14 de mayo de 2010], Accesible en: [http://www.mariapinto.es/alfineees/capacidad\\_aprender\\_recursos.htm](http://www.mariapinto.es/alfineees/capacidad_aprender_recursos.htm)
- PROYECTO ATLÁNTIDA (1996): Una red de experiencias de innovación democrática en las comunidades educativas, [ref. de 20 de julio de 2007], Accesible en: <http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/docsintes.html#A>
- REAL DECRETO 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Españolas, BOE nº 260, publicado el 30 de Octubre de 2007.
- REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, BOE 266, de 6 de noviembre de 2007.
- REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, BOE 283, de 24 e noviembre de 2008.
- ROBBINS, S. (1999): *Comportamiento organizacional*. Madrid, Editorial Pearson, Prentice Hall.
- RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (eds.). (2003): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* [ref. de 12 de febrero de 2010], Accesible en: [http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en\\_2649\\_33723\\_1\\_119699\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en_2649_33723_1_119699_1_1_1,00.html)
- RYCHEN, D.S.; SALGANIK, L.H. y McLAUGHLIN, M.E. (eds.). (2003): *Contributions to the second DeSeCo symposium* [ref. de 25 de marzo de 2010], Accesible en: [http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en\\_2649\\_33723\\_1\\_119699\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en_2649_33723_1_119699_1_1_1,00.html)
- SOLA, M. y PÉREZ, A. (coord.) (2006): *Informe de la Comisión de Innovación para la Docencia de las Universidades Andaluzas*. [ref. de 13 de abril de 2010], Accesible en: [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf)
- SYMONE, D. y HERSH, L. (2006): *Las competencias, clave para el bienestar personal, económico y social*. Archidona (Málaga), Aljibe.



- VILLA, A. y POBLETE, M. (2004): "Prácticum y evaluación de competencias", en *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.
- ZABALZA, M. A. (2001): *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Madrid, La Muralla.
- ZABALZA, M. A. (2004): *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.